

Roediger, Brita

Team-teaching im ersten Schuljahr. Ein Erfahrungsbericht

Burk, Karlheinz [Hrsg.]: *Mehr gestalten als verwalten. Teil 4: Konzepte der Schulleitung zur gemeinsamen Förderung ausländischer und deutscher Kinder.* Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1985, S. 70-75. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; S 48)



Quellenangabe/ Reference:

Roediger, Brita: Team-teaching im ersten Schuljahr. Ein Erfahrungsbericht - In: Burk, Karlheinz [Hrsg.]: *Mehr gestalten als verwalten. Teil 4: Konzepte der Schulleitung zur gemeinsamen Förderung ausländischer und deutscher Kinder.* Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1985, S. 70-75 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-175232 - DOI: 10.25656/01:17523

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-175232>

<https://doi.org/10.25656/01:17523>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Brita Roediger

Team-teaching im ersten Schuljahr —

Ein Erfahrungsbericht

Unsere Schule

Unsere Schule liegt am Rande einer Stadt inmitten großzügiger Grünflächen mit einem Raumangebot, das für die Unterrichtsgestaltung viele Differenzierungsmöglichkeiten zuläßt. Acht Kolleginnen und ein Kollege unterrichten die 140 Kinder in sechs verschiedenen Klassen; erstes und zweites Schuljahr werden einzügig, drittes und viertes Schuljahr zweizügig geführt. Der Schule ist eine Vorklasse angegliedert, die von einer Sozialpädagogin betreut wird. Ein Drittel der Schüler/-innen sind türkischer, italienischer, jugoslawischer und spanischer Nationalität. Sie besuchen zum größten Teil täglich zwischen 6.30 Uhr und 17.00 Uhr den Kinderhort, der direkt neben der Schule liegt, da oft beide Elternteile im Schichtdienst in einer nahegelegenen Firma arbeiten.

Die wöchentliche Konferenzstunde

In einer wöchentlichen Konferenzstunde, die seit einem Jahr jeweils montags nach der vierten Stunde stattfindet, besprechen wir Probleme, die sich aus der unterschiedlichen sozialen Herkunft der Kinder ergeben, diskutieren inhaltliche Fragen des Unterrichts, besprechen eine veränderte Pausengestaltung. Vor diesem Hintergrund unterschiedlichster Lernvoraussetzungen und soziokultureller Verschiedenheiten unserer Schüler/-innen und der damit verbundenen Belastung der Kollegen suchten wir nach partnerschaftlichen Strategien und Formen gemeinsamen Unterrichtens. Mitunter sah ich dann in der "Freien Arbeit" Klassentüren geöffnet, Flure wurden als gemeinsame Arbeitsbereiche genutzt, unsere Schulanlage nutzten Kinder verschiedener Klassen zu gemeinsamem Spiel. Von einem gemeinsam geplanten und organisierten Unterricht waren wir aber noch weit entfernt.

Eine schwierige Situation — Anlaß für gemeinsamen Unterricht

Eine besonders schwierige Situation erwarteten wir für den Beginn des ersten Schuljahres 1984/85:

- einunddreißig Kinder waren angemeldet für die erste Klasse, zu wenig Kinder, um daraus zwei Klassen zu bilden
- unterschiedliche Nationalitäten
- unterschiedlichste häusliche Bedingungen (vor allem bzgl. Hilfe und Unterstützung)

- unterschiedlichste Lernvoraussetzungen, so z.B. Kinder, die nicht lesen lernen wollen bis hin zu Kindern, die bereits fließend lesen können
- unterschiedliche soziale Fähigkeiten, so z.B. ängstliche, unsichere Kinder, Kinder mit großen Anpassungsschwierigkeiten . . .

Und immer wieder die gleiche Frage: Wie werden wir diesen sehr unterschiedlichen Kindern bei einer solch hohen Klassenfrequenz gerecht? Wie können wir sie adäquat fördern, wie schaffen wir es, daß die Kinder gern zu uns in die Schule kommen?

Durch eine besonders gute Unterrichtsversorgung und zusätzliche Stunden für die Förderung deutscher und ausländischer Kinder war eine Doppelbesetzung in den Fächern Deutsch, Musik und Sport möglich.

Mit einer Kollegin, die sich veränderten Unterrichtsformen gegenüber stets aufgeschlossen gezeigt hatte, bot sich die Zusammenarbeit an.

Pädagogische Gespräche mit Lehrern und Eltern

In unseren wöchentlichen Konferenzen, in Gesamtkonferenzen und in vielen Einzel- und Pausengesprächen standen die Probleme der gemeinsamen Förderung deutscher und ausländischer Kinder im Mittelpunkt. Meine häufig erklärten Absichten und Wünsche, Unterrichtsformen und schulische Arbeitsweisen zu verändern, wurden eher mit dosierter Neugierde und Skepsis aufgenommen. Mitunter spürte ich auch unausgesprochene Befürchtungen der Kolleginnen, vertraute und Sicherheit versprechende individuelle (Überlebens-)Strategien verlassen zu müssen. Ich mußte einsehen, daß ich erst einmal ein "Klima" für weitergehende Kooperation zu schaffen hatte.

In den Gesprächen mit den Kolleginnen mußte ich mich auch mit grundsätzlichen Fragen der Integration ausländischer Kinder auseinandersetzen:

Sollten ausländische Kinder nicht besser in Ausländerklassen gefördert werden? Behindern ausländische Kinder nicht den Lernfortschritt begabter deutscher Kinder?

Ein anderes Thema waren Gespräche mit Eltern über das gemeinsame Unterrichten von deutschen und ausländischen Kindern mit den daraus entstehenden Freundschaften der Kinder untereinander. "Wie verhalte ich mich, wenn nachmittags mein Junge eine türkische Schulfreundin mit nach Hause bringt?"

Eine große Hilfe für die Verständigung zwischen uns Lehrern und den ausländischen Eltern stellten die Lehrer/innen für den muttersprachlichen Unterricht dar: Mißverständnisse konnten in einem Gespräch schnell aufgeklärt werden. Die muttersprachlichen Lehrer waren auch bereit, ausländische Eltern in schulischen Fragen zu beraten.

Kinder waren ihren Eltern mitunter Vorbild für einen unkomplizierten Umgang miteinander. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen:



Hicran erzählt der Lehrerin:

“Hicran hüpf.

Hicran hat neue Schuhe.

Hicran hüpf gut mit den neuen Schuhen.”

Etwa drei Wochen nach der Einschulung fordert ein Vater, daß seine Tochter an einen Gruppentisch mit nur deutschen Kindern gesetzt werden soll. Diese Forderung wird von ihm mit Erfahrungen im persönlichen Geschäftsalltag begründet. Wir willigen ungerne ein. Die Beobachtungen, die wir dann im Unterricht gemeinsam machen können, sind höchst interessant: Ina achtet darauf, daß an ihrem Gruppentisch wirklich nur deutsche Kinder sitzen. Spielt, singt und turnt sie, geschieht das sehr wechselnd mit deutschen und ausländischen Kindern. Eines Morgens sitzt sie neben einem spanischen Mädchen, das einige Tage krank war, und erklärt ihm neu gelernte Buchstaben. Dort sitzt sie noch heute, und der Vater akzeptiert, daß seine Tochter eigene Erfahrungen macht.

Auf Elternabenden berichten wir sehr gern über solche Erlebnisse und unterstützen dies mit Fotos, die wir im Unterricht beim Lernen und Spielen der Kinder aufgenommen haben. (Abb.)

Dies gelang natürlich nur unter Mithilfe einer Kollegin, die im Unterricht entsprechende Situationen mit ihrem Fotoapparat festhielt. Andererseits waren die Fotos für viele Kinder Anlaß, Geschichten zu erzählen. Die Kinder konnten sich an die im Unterricht mit anwesende Kollegin wenden, damit die Geschichte auch gleich aufgeschrieben werden konnte.

Die vielen Gespräche machen mancher Kollegin Mut, über eigene Schwierigkeiten im Unterricht zu sprechen, Fragen zu stellen. Das Angebot, den Stundenplan so zu organisieren, daß Gelegenheit besteht, die Kolleginnen im Unterricht der ersten Klasse einmal zu besuchen, wird in einzelnen Stunden sehr vorsichtig aufgegriffen.

Die ersten Wochen: Gegenseitige Besuche und Hospitationen

In den ersten Wochen des neuen Schuljahres wechseln Hospitationen und eigener Unterricht im ersten Schuljahr ab. Am Anfang hat sich die Kollegin in meiner Klasse mit den Kindern vertraut gemacht. Ihre Rolle war zunächst eher beobachtend, unterstützend. Der erste Rollenwechsel vollzog sich durch eigene Hospitation in meiner Klasse, d.h. als teilnehmende Beobachterin konnte ich meine Klasse aus einer ganz anderen Perspektive als der üblichen wahrnehmen. Manche Schüler habe ich ganz neu gesehen, Defizite schneller bemerkt, aber auch Interessen und Wünsche erkannt. So erklärt z.B. während meiner Hospitation ein Schüler im Mathematikunterricht, daß er leider keine Hausaufgaben gemacht habe. Das Schimpfen der Lehrerin beeindruckt ihn überhaupt nicht, auch die Aufgaben, die er in der Stunde lösen soll, nimmt er nicht in Angriff. Als er immer wieder Stifte vom Tisch rollen läßt, beginne ich ein Gespräch mit ihm. Bitterlich beklagt er sich, daß er doch schon über 100 rechnen könne, er vor Langeweile es nicht mehr aushalte im Mathematikunterricht. Inzwischen rechnet er in einem Buch des zweiten Schuljahres und erhält die nötige Anerkennung.

Innerhalb einer Deutschstunde erlebe ich zwei völlig unterschiedliche Stundenabschnitte. In der ersten Hälfte der Stunde hat die Lehrerin alle Fäden in der Hand, alle Aktivitäten der Schüler/innen hängen von ihren Entscheidungen ab. Auf bei-

den Seiten ist die Anspannung spürbar.

Wieviel lebendiger, phantasievoller, produktiver erlebe ich dieselben Kinder in der zweiten Stundenhälfte, als sie eigene Entscheidungen für unterschiedliche Übungen treffen dürfen. Neu gelernte Buchstaben werden gedruckt, geknetet, gemalt, mit Magnetbuchstaben auf die Tafel gelegt, in Wörtern eingekreist, auf den Rücken geschrieben.

Gemeinsamer Unterricht wird geplant und ausprobiert

In einem nächsten Schritt versuchen wir die gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht. Sie ermöglichte nicht nur eine stärkere Individualisierung des Unterrichts, ein intensiveres Eingehen auf die Schwächen und Stärken einzelner Schüler, sondern bedeutete auch für uns Lehrerinnen eine spürbare materielle und psychische Entlastung:

- Zwei Wochen lang erhielt ein türkisches Mädchen Einzelförderung. Sie kam erst im Sommer aus der Türkei und kann heute fließend lesen.
- Wir teilten die Klasse in zwei Gruppen; während z.B. die eine Gruppe Musik hatte, hatte die andere Gruppe Deutschunterricht.
- Kinder, die noch Schwierigkeiten mit bestimmten Buchstaben hatten, erhielten Förderung in einer Gruppe innerhalb der Klasse.

Im weiteren meine ich, daß wir zu zweit sehr viel mutiger und entschlossener neue Wege gegangen sind. So planten wir z.B. mit unserem ersten Schuljahr Ausflüge zum Markt, zur Polizei, ins Museum. Eltern boten zusätzlich ihre Unterstützung bei der Betreuung von Kleingruppen an. Bei der Zusammensetzung der Kleingruppe mußte viel bedacht werden: Freundschaften, Nationalität, Sprachfertigkeiten u.a.

Beeindruckend war für uns, wieviel einfacher bzw. ungezwungener Kinder in diesen Zusammenhängen schreiben und lesen lernen konnten. Neben Fibeln und anderen Texten dienten uns als Grundlage für das Lesenlernen diese gemeinsamen Unternehmungen. Die Kinder erkannten sehr schnell die Vorteile, zwei Lehrerinnen zu haben:

- der Kommentar zum selbstgemalten Bild vom Markt konnte gleich aufgeschrieben werden,
- andere konnten mit einer Lehrerin das Bilderbuch vom Markt in der Lesecke gemeinsam anschauen und lesen,
- die Namen unbekannter Früchte konnten nochmals geklärt werden.

Die unterschiedlichen Tätigkeiten im Verlauf des Unterrichts erforderten von uns Lehrerinnen einen ständigen Rollenwechsel, mal waren wir "Verantwortliche", mal waren wir "Helfer".

Die Kinder gingen sehr problemlos mit den wechselnden Zuständigkeiten um und stellten sich sehr schnell auf die beiden Lehrerinnen in der Klasse ein. Wir Er-

wachsenen, gewohnt, für alles im Unterricht allein verantwortlich zu sein, alle Entscheidungen selbst treffen zu müssen, mußten erst einmal lernen, die neuen Rollen auszufüllen. Langjährig praktizierte Unterrichtsgewohnheiten mußten aufgegeben werden, neue Formen der Kooperation mußten entwickelt werden! Nicht alle Situationen im Unterricht ließen sich im voraus planen; dann mußte schnell entschieden werden, wer wofür zuständig war.

Nach mehr als sechs Monaten gemeinsamen Unterrichtens bin ich heute der Ansicht, daß das Gelingen kooperativen Vorgehens im Unterricht in erster Linie vom Grad persönlichen Vertrauens, gegenseitiger Akzeptanz und beruflichem Selbstbewußtsein abhängig ist. Wenn die Unterschiede zwischen den Lehrerpartnern hinsichtlich Praxiserfahrung, Vorbildung und Status zu groß sind, wird ein gemeinsamer Unterricht sicher schwierig zu realisieren sein.

Trotz vieler, zum Teil mühsamer, Diskussionen im Kollegium und eines hohen Arbeitsaufwandes bezüglich der Planung des gemeinsamen Unterrichts erscheint uns dennoch der eingeschlagene Weg förderlich für einen offeneren Unterricht an unserer Grundschule.